

Cramer, Colin; Horn, Klaus-Peter; Schweitzer, Friedrich
Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie "Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen" (ELKiR)

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 761-780



Quellenangabe/ Reference:

Cramer, Colin; Horn, Klaus-Peter; Schweitzer, Friedrich: Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie "Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen" (ELKiR) - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 5, S. 761-780 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42741 - DOI: 10.25656/01:4274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42741>

<https://doi.org/10.25656/01:4274>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Privatschulen

Kai S. Cortina/Achim Leschinsky/Thomas Koinzer

Einführung in den Thementeil 667

Thomas Koinzer/Achim Leschinsky

Privatschulen in Deutschland 669

Elisabeth Flitner/Agnès van Zanten

Von der Konfessionsschule zum geschützten Sozialmilieu – Entwicklung und
Funktionen des privaten Sektors im französischen Schulsystem 686

Kai S. Cortina/Kristina Frey

Privatschulen in den USA: Geschichte und aktuelle Kontroversen 701

Geoffrey Walford

Private Schools in England 716

Julian Dierkes

Privatschulen und privatwirtschaftliche Zusatzschulen in Japan:
Bildungspolitische Lückenbüßer und Marktlücke 732

Kai S. Cortina/Thomas Koinzer/ Achim Leschinsky

Nachwort: Eine international informierte Prognose zur Entwicklung privater
Schulen in Deutschland 747

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Privatschulen“ 755

Allgemeiner Teil

Colin Cramer/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer

Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern	761
--	-----

Dagmar Hänsel

„Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs	781
--	-----

Matthias Proske

Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung?	796
--	-----

Besprechungen

Peter Faulstich

Käte Meyer-Drawe: Diskurse des Lernens	815
--	-----

Daniel Tröhler

Robert Spaemann: Rousseau – Mensch oder Bürger	817
--	-----

Josef Keuffer

Vera Kaltwasser: Achtsamkeit in der Schule	820
--	-----

Christian Beck

Ralf Bohnsack: Qualitative Bild- und Videointerpretation	823
--	-----

Claudia Peter

Sven Körner: Dicke Kinder – revisited Henning Schmidt-Semisch/Friedrich Schorb (Hrsg.): Kreuzzug gegen Fette	825
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	830
-------------------------------------	-----

Impressum.....	U 3
----------------	-----

Allgemeiner Teil

Colin Cramer/Klaus-Peter Horn/Friedrich Schweitzer

Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern

Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR)¹

Zusammenfassung: Auf der Basis einer Übersicht über die Lehrerbildungsforschung zur ersten Phase (Studium) und der dabei festzustellenden Desiderate werden der Ansatz der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR) und erste Ergebnisse zur Einschätzung der Bedeutsamkeit verschiedener Ausbildungskomponenten durch Lehramtsstudierende im ersten Semester vorgestellt und diskutiert. Im Zentrum steht dabei das Ergebnis, dass bereits die Erstsemester vorrangig „von der Praxis her“, also von den schulpraktischen Studien und der zweiten Phase der Ausbildung aus, ihr Studium wahrnehmen. Insbesondere die fachwissenschaftlichen, aber auch fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ausbildungsbestandteile werden hingegen als weniger bedeutsam eingeschätzt.

Der vorliegende Beitrag verfolgt drei Ziele. Einerseits skizziert er den Stand der empirischen Lehrerbildungsforschung zur ersten Phase der Lehrerbildung (Studium) aus internationaler, nationaler und regionaler Sicht. Zweitens stellen wir entlang zentraler Desiderate den Forschungsansatz der ELKiR-Studie vor, der exemplarisch auf Kriterien beim Design von Längsschnittstudien zur Lehrerbildung hinweist, die gegenwärtig meist nicht konsequent umgesetzt werden. Drittens werden wir am Beispiel der Bedeutung, die Erstsemester im Lehramt ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen, schulpraktischen und berufsbegleitenden Ausbildung jeweils zumessen, erste Ergebnisse vorstellen und diskutieren.

1 Das Projekt wird gegenwärtig weitgehend aus Mitteln der Lehrstühle Allgemeine Pädagogik und Religionspädagogik an der Universität Tübingen finanziert und von Colin Cramer vorangetrieben, der die Hauptlast bei der Datenerhebung und -auswertung sowie der Vorbereitung der vorliegenden Publikation getragen hat.

1. Stand der Lehrerbildungsforschung zur ersten Phase (Studium)

Die Kritik an der Lehrerbildung hält – vor und nach PISA sowie der Einführung von Bildungsstandards und am Output orientierten Curricula – in der allgemeinen Öffentlichkeit wie im Fachdiskurs gleichermaßen an. Die Debatte wird dabei überwiegend auf der Grundlage kollektiv-subjektiver Erfahrungen und Ursachenvermutungen geführt und bleibt bislang weitgehend im Bereich des Hypothetischen. Zwar konstatieren neuere Publikationen eine starke Zunahme empirischer Forschungsprojekte zur Lehrerbildung in den letzten Jahren (vgl. Blömeke 2007, S. 13), grundsätzlich kann aber noch immer von einem fundamentalen Empiriedefizit ausgegangen werden (vgl. Terhart 2001; Larcher/Oelkers 2004, S. 129). Das liegt nicht zuletzt an der Komplexität der Lehrerbildung als Forschungsgegenstand (mehrere Phasen, zahlreiche Akteure, unterschiedliche Lehrämter und Ausbildungssysteme), der einen notwendig breiten und langfristigen empirischen Zugang erfordert.

Als entscheidend für eine nachhaltige Qualitätsverbesserung im Lehrerbildungssystem insgesamt gilt die Klärung der Wirkungskette zwischen den Lernvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden, ihren Ausbildungserfahrungen, dem späteren Lehrerhandeln und den korrespondierenden Schülerleistungen (vgl. Galluzzo/Craig 1990; Terhart 2003). Über die Frage, ob die Lehrerbildung überhaupt nachweislich wirkt, wird vor allem in der amerikanischen Forschungslandschaft heftig gestritten (vgl. Cochran-Smith/Fries 2002). Die Debatte bewegt sich zwischen den Argumenten der Befürworter einer Professionalisierungs-These (vgl. Darling-Hammond 2000; Darling-Hammond u.a. 2005) einerseits und den Vertretern einer Deregulierungs-These (vgl. Ballou/Podgursky 2000) andererseits. Beide Seiten führen zahlreiche empirische Befunde an, die ihre jeweiligen Positionen stützen sollen, und verstehen die *outcomes* der Schüler als sichtbares und wesentliches Kriterium für die Kompetenz der Lehrkräfte. Dieser Wissenschaftsstreit steht exemplarisch für die Situation der internationalen wie nationalen Wirkungsforschung in der Lehrerbildung: Gesichertes Wissen steht kaum zur Verfügung (vgl. Blömeke 2004, S. 75).

Der amerikanische Forschungsstand zu *teacher education* wurde zuletzt in einem gut 800 Seiten starken *AERA-review* von Cochran-Smith/Zeichner (2005), dem Bericht der *National Academy of Education* (vgl. Darling-Hammond/Bransford 2005) sowie in der neuen Ausgabe des *Handbook of Research on Teacher Education* (vgl. Cochran-Smith u.a. 2008) dargelegt. Eingebettet ist die dortige empirische Lehrerbildungsforschung in die lange Tradition eines eigenen Wissenschaftszweiges zu „teacher education“ (vgl. Townsend/Bates 2007). Überblicksdarstellungen zur Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum (vgl. Schaefer 2002) sind vergleichsweise rar oder haben einen spezifischen Fokus (vgl. Merzyn 2004). Dies liegt auch daran, dass die Lehrerbildungsforschung in starkem Maße von den jeweiligen nationalen oder gar regionalen Lehrerbildungssystemen abhängig ist, was zu einem eigenen, weitgehend von der internationalen Forschung unabhängigen Forschungsschwerpunkt im deutschsprachigen Raum geführt hat (vgl. Terhart 2001; Blömeke 2004; Allemann-Ghionda/Terhart 2006; Hilligus/Rinkens 2006; Seifried/Abel 2006; Lüders/Wissinger 2007). Leider ist die hier

durchgeführte Lehrerbildungsforschung nur in den seltensten Fällen auch Wirkungsforschung, setzt diese doch eine Längsschnittperspektive voraus, in der die Vorkenntnisse und -erfahrungen der Studierenden, deren Ausbildung und die am Ende in der beruflichen Praxis vorfindliche Lehrleistung aufeinander abgebildet werden können. Einige Ansätze sind aber vorhanden und werden nachfolgend skizziert.

Im Umfeld des Klagenfurter Psychologen Johannes Mayr wurden mehrere Längsschnittstudien initiiert, die insbesondere den Einfluss von Prädiktorvariablen wie Persönlichkeitsmerkmalen (im Sinne der „big five“) und Lernwegen (im Sinne des Angebot-Nutzungs-Modells) auf den beruflichen Erfolg von Lehrpersonen (gemessen am Kriterium der Verarbeitungstiefe selbst eingeschätzter berufsspezifischer Kompetenzen) zum Gegenstand haben (vgl. Mayr 2007). Wesentliches Ergebnis ist der Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Extraversion und der Fähigkeit zur fundierten Unterrichtsgestaltung. Da Persönlichkeitsmerkmale als relativ konstant gelten, wird angenommen, dass sie sich zur Prognostizierung beruflichen Erfolgs eignen. Die Persönlichkeitsforschung ist im Rahmen der Lehrerbildung jedoch umstritten, wenngleich sie zur Laufbahnberatung herangezogen wird (vgl. www.cct-germany.de).

Im Rahmen des Projektes Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption (GLANZ) wurde an der Universität Bamberg eine fakultätenübergreifende Längsschnittstudie initiiert (vgl. Abel 2006a). In der Projektlaufzeit (2000–2007) wurden die Studierenden des Lehramts für Grundschulen der jeweiligen Studierendenkohorten untersucht. Für die Kohorte 2004 wurden zu drei Messzeitpunkten Daten über umfangreiche Fragebogen, ergänzende Dokumentenanalysen und halboffene Leitfadeninterviews erhoben. Es soll insbesondere geklärt werden, wer mit welchen Voraussetzungen in Bamberg Grundschullehramt studiert, wie die Interventionsziele mit den Ausgangsbedingungen der Studierenden interagieren und inwieweit sich erste Rückschlüsse dazu ziehen lassen, ob die jeweilige Intervention erfolgreich war. Erste Ergebnisse wurden auf Tagungen vorgestellt; Publikationen stehen noch aus.

In der Schweiz wurde eine umfassende Evaluationsstudie durchgeführt, die weitgehend im Hinblick auf die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung rezipiert wurde (vgl. Oser/Oelkers 2001). Innovativ an Osers Ansatz ist die Berücksichtigung möglichst aller Akteure im Lehrerbildungsprozess (etwa auch die der Ausbilderinnen und Ausbilder). Das Untersuchungsdesign verweist erneut auf die Komplexität der Lehrerbildung als Forschungsgegenstand. Zahlreiche Publikationen nehmen (teils kritisch) Bezug auf die hier entwickelten Standards (vgl. Mayr 2006), die umfangreiche Studie erweist sich aber insgesamt als erfreulich anschlussfähiger Ansatz (vgl. Seipp 2003).

Die theoriegeleitete Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung und deren längsschnittliche und internationale Prüfung kann als eine zentrale Herausforderung für die empirische Lehrerbildungsforschung verstanden werden (vgl. Blömeke 2004, S. 84). Ein solches Vorgehen ist methodisch anspruchsvoll und aufwändig, da quantitative und qualitative Verfahren verbunden sowie mehrere Ebenen und Kontexte der Lehrerbildung miteinander verknüpft werden müssen. Einen Versuch in diese Richtung unternimmt die Studie *TEDS* (*Teacher Education and Development Study*), die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) initiiert wurde

(vgl. Tatto u.a. 2003). Mit dem Testen von Lehrerkognitionen und systematischen Beobachtungen von Lehrerhandeln geht TEDS weit über den üblichen methodischen Anspruch in der Lehrerbildungsforschung hinaus und verspricht Innovation. Berücksichtigt werden Lernvoraussetzungen zu Beginn des Studiums, der Lehr-Lernprozess in erster und zweiter Ausbildungsphase sowie die ersten fünf Berufsjahre. Quer dazu werden mehrerebenenanalytisch auch Kontexte berücksichtigt (Lehrerbildungstraditionen, Institutionalisierung, Steuerung des Lehrerbildungssystems, Arbeitsmarkttrends, Status des Lehrerberufs, Umfang und Qualität der Ausbildungsinhalte und -formen, Examina, Einstellungsverfahren, Berufsabbruch, jeweils verfügbare Forschungsergebnisse). Für den vorliegenden Kontext besonders relevant ist die für Deutschland federführend an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführte Teilstudie TEDS-M, die der Ausbildung von Mathematiklehrkräften Aufmerksamkeit schenkt. Eine Ergebnispublikation steht allerdings auch hier noch aus.

Zahlreiche Studien befassen sich insbesondere mit der Bedeutung berufsspezifischer Kompetenzen in der Lehrerbildung (z.B. Frey 2008). Die richtungsweisende Studie CoActiv (vgl. Baumert/Kunter 2006; Brunner/Kunter/Krauss 2006) etwa zielt auf den Zusammenhang von beruflicher Kompetenz und einem verstehenden Lernen der Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht. Neben solchen Großprojekten existieren regional verankerte Forschungsansätze wie etwa das Projekt KOPRA (vgl. Barthold/Küster/Müller 2006), das der Evaluation der Kompetenzentwicklung im Modellprojekt „Praxisjahr“ an einer Pädagogischen Hochschule dient.

Insgesamt wurden und werden in der Lehrerbildungsforschung zur ersten Phase – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – folgende Untersuchungskategorien empirisch bearbeitet: Soziale Herkunft, Studien- und Berufswahlmotive, Berufswahlentscheidung, Berufswahlreife, Studierenden-Klientel, Leistungsvoraussetzungen, Zulassungsvoraussetzungen, Persönlichkeitsmerkmale, Bewährungsprognose in Studium und Beruf, Schul- und Erziehungseinstellungen, Lernstrategien und -wege, Lernmotivation, curriculare Abstimmung, Studienbedingungen, selbsteingeschätzte Sozialkompetenz, berufspraktische Ausbildung (Praktika), Studienabbruch, Studienerfolg, Studienzufriedenheit, fachbezogenes Studieninteresse, berufsbezogene Motivation, Studienorientierung, Umgang mit Studienzeit, Lernerfahrung, Verhältnis von Theorie und Praxis, Selbstwirksamkeitserwartung, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen.

Über alle Phasen hinweg etabliert sich in der jüngeren empirischen Lehrerbildungsforschung die Annahme, die Kompetenzentwicklung künftiger Lehrerinnen und Lehrer sei das am Besten geeignete Kriterium, um beruflichen Erfolg zu messen und daran die Wirksamkeit der Lehrerbildung festmachen zu können (vgl. Oser/Oelkers 2001; Lipowsky 2003; KMK 2005; Lüders/Wissinger 2007). Gerade in der Schwierigkeit, geeignete Instrumentarien für die Kompetenzerfassung zu entwickeln, liegt eine besondere Herausforderung, die nicht ohne fachdidaktische Expertise bewältigt werden kann. Die Debatte um Kompetenzen und Standards steht international auch im Zusammenhang mit der Frage nach der Ausrichtung und Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen (vgl. Ingvarson/Beavis/Kleinhenz 2007). Zugleich verweist die in der Lehrerbildungs-

forschung übliche „Entwicklungsmetapher“ (vgl. Gehrman 2007) auf den kumulativen Prozesscharakter des Kompetenzerwerbs in der Berufsbiografie von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Fächer und Fachdidaktiken Mathematik und Religion erfahren in unserer Studie eine besondere Berücksichtigung, weshalb hier auch der Forschungsstand zur Mathematik- und Religionslehrerbildung skizziert werden soll.

Forschung zur Mathematiklehrerbildung etablierte sich international seit etwa 1995 in einem eigenständigen Forschungsfeld. Die Fachzeitschrift *Journal of Mathematics Teacher Education* oder Gesellschaften wie die *European Society for Research in Mathematics Education* zeugen von den zunehmenden Aktivitäten auf diesem Gebiet. Zahlreiche kleinere Studien im anglo-amerikanischen Raum kennzeichnen die Forschung zur Mathematiklehrerbildung (vgl. Adler u.a. 2005). Folgende Trends zeichnen sich in der Forschungslandschaft ab (vgl. Adler u.a. 2005, S. 368–376): (1) Qualitative Studien mit kleinen Samples ($N < 20$) dominieren das Feld; (2) die Studien werden hauptsächlich von Auszubildenden durchgeführt, die ihre eigenen Studierenden erforschen; (3) Forschung in Ländern mit Englisch als Landessprache prägt die Datenlage; (4) wichtige Fragen jenseits von Programmevaluationen, die Rolle des Lernens durch Erfahrung, der Einfluss kultureller, sozialer und biografischer Aspekte oder der Vergleich verschiedener (regional erfolgreicher) Ausbildungsmodelle sind bislang unbearbeitet. Die Befundlage ist unübersichtlich. Insbesondere im deutschsprachigen Raum existiert kaum Forschung zur Mathematiklehrerbildung im engeren Sinne. Eine wesentliche Ausnahme sind auch hier die Arbeiten rund um das Projekt CoActiv am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (vgl. Brunner/Kunter/Krauss 2006) sowie die jüngsten Arbeiten einer anderen Berliner Gruppe (vgl. Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008). Insgesamt ist zu beobachten, dass die wenigen Lehrstühle für Mathematikdidaktik im Wesentlichen unterrichtsnahe Fragen bearbeiten. Auch die mathematikdidaktischen Fachzeitschriften gehen nicht auf die Frage der Lehrerbildung ein.

Untersuchungen zu Religionslehrkräften haben in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Feige u.a. 2000; Feige/Tzscheetzsch 2005; Biesinger/Münch/Schweitzer 2008; Bilanzen: Biehl 1986; Ziebertz 1995). Davon zu unterscheiden sind Modellbildungen (vgl. evangelisch: EKD 2009; Überblick zur katholischen Diskussion: Simon 2005) und Untersuchungen zur Religionslehrerbildung sowie zu Theologiestudierenden (vgl. Ziebertz u.a. 2005; Feige 2007; Überblick zu älteren Untersuchungen: Enzner-Probst 1988). Das Fach Religion unterscheidet sich von den Ausbildungswegen in anderen Lehramtsfächern: neben staatlichen Lehrkräften erteilen (regional verschieden) u.a. auch Pfarrerinnen und Pfarrer Religionsunterricht. Besonders für kirchliche Lehrkräfte ist der Religionsunterricht häufig nur ein Teilaspekt ihrer beruflichen Aufgaben (vgl. Schweitzer 2006, S. 185f.). Die unterschiedlichen Voraussetzungen von Religionslehrerinnen und -lehrern haben auch eine spezifische Kompetenzdebatte sowie die Frage um Standards in der Religionslehrerbildung aufgeworfen (vgl. Cramer 2007; Schweitzer 2007). Die vorliegenden Untersuchungen (vgl. bes. die längsschnittliche Untersuchung von Köhler/Schwaiger 1996; zum Berufswahlprozess auch: Fürst/Neubauer 2001; mit Impulsen für die Gestaltung des Studiums: Spiegel 2003) be-

legen das Desiderat weiterer Befunde darüber, wie künftige Religionslehrkräfte theologisch-religionspädagogische Kompetenz erwerben sowie in eine Selbstrolle finden, in der sie zwischen den eigenen Ansprüchen und den Erwartungen anderer vermitteln. Nicht zuletzt sind gerade biografische Aspekte für die Religionslehrerbildung von besonderem Interesse.

2. Das Projekt ELKiR – Begründungen und Perspektiven

Unsere Studie begründet sich im Wesentlichen entlang der folgenden Forschungsperspektiven für die Lehrerbildung, die sich im Anschluss an den oben dargestellten Forschungsstand und die nachfolgend aufgegriffenen Desiderate ergeben.

Allen vorgestellten Forschungsansätzen – mit Ausnahme des Projektes TEDS-M – ist eine starke Fokussierung auf spezifische Aspekte der Lehrerbildungsforschung gemeinsam. Aus dieser oftmals notwendigen Zuspitzung ergeben sich für den Untersuchungsgegenstand Lehrerbildung neben dem bereits markierten allgemeinen Empiriedefizit (vgl. Terhart 2001) insgesamt aber auch zahlreiche konkrete Einschränkungen der gegenwärtigen Lehrerbildungsforschung, die zu verschiedenen Forschungsdesideraten führen (vgl. Blömeke 2004; Allemann-Ghionda/Terhart 2006; Blömeke 2007).

So nehmen qualitative Studien oder kleinere quantitative Samples einen großen Raum ein. In unserem Projekt werden beide Verfahren in Form von standardisierten Fragebogen und Leitfaden-Interviews kombiniert. Außerdem werden die Selbstbilder durch Fremdbilder von Eltern, Geschwistern, guten Freunden und Kommilitonen ergänzt. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen auch Ausbilderinnen und Praxisbetreuer befragt werden, um über mehrere Datenquellen ein Bild von den künftigen Lehrkräften gewinnen zu können. Dies erfordert zugleich ein längsschnittliches Vorgehen, während die meisten vorliegenden Studien als Querschnitt angelegt sind. Durch die wiederholte Befragung in mehreren Erhebungswellen sollen Veränderungen abgebildet werden.

Es fehlt weiterhin weitgehend an geeigneten Instrumentarien zur Erfassung beruflicher, insbesondere fachdidaktischer Kompetenz. Eine Ausnahme sind hier die im Rahmen der CoActiv-Studie (vgl. Brunner/Kunter/Krauss 2006) eingesetzten Verfahren. Zugleich hat die Diskussion um die Entwicklung geeigneter Instrumentarien deutlich zugenommen (vgl. Prenzel/Gogolin/Krüger 2007). Während viele Studien außerdem ausschließlich auf eine Lehrerbildungsinstitution oder ein Lehramt beschränkt sind, nutzt unser Projekt das Potenzial des Vergleichs von vier Studiengängen an acht Lehrerbildungseinrichtungen. Für die Lehrerbildung angenommene Charakteristika (Praxischock etc.) erweisen sich dabei nur dann als Besonderheit, wenn die Forschung Vergleiche zu anderen Berufsgruppen herstellen kann. Aus diesem Grund läuft im Rahmen der Studie eine Vergleichsstichprobe unter Zahnmedizin-Studierenden mit. Nicht zuletzt zielt unser Projekt auf die erst jüngst wieder eingeforderte Verknüpfung von unterrichtsfachlicher, bildungstheoretischer und methodischer Expertise (vgl. Blömeke 2007, S. 28f.).

Ein gravierendes Defizit der Lehrerbildungsforschung besteht bislang auch darin, dass die Befragten meist erst zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Ausbildung (etwa in der Phase des ersten Examens oder des Referendariats) in den Blick geraten. Die retrospektiv erfassten Selbstauskünfte zeichnen jedoch häufig ein verklärtes Bild. Ein möglichst früher Erhebungszeitpunkt (am besten vor, spätestens aber mit Beginn des Studiums) ist unerlässlich, wenn die biografischen und fachlichen Hintergründe der Entscheidungen für bestimmte Ausbildungsgänge ausreichend berücksichtigt werden sollen. Denn in der Wahl spezifischer Studiengänge drücken sich bereits vorgängige Einstellungen und Erfahrungen aus, welche die Wahrnehmung der Ausbildungsinhalte und -strukturen selbst wiederum beeinflussen. Diese Lücke soll näherungsweise dadurch geschlossen werden, dass den frühen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden während ihres ersten Studiensemesters besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die Mehrzahl der vorliegenden Studien zur Lehrerbildung ist auf einen einzelnen Ausbildungsstandort begrenzt. Viele Untersuchungen dienen der Programmevaluation bestimmter Reformmaßnahmen. Es besteht die Gefahr, dass solche für den Einzelfall aussagekräftigen Daten vorschnell als repräsentativ für ein bestimmtes Ausbildungssystem interpretiert werden. Daher ist die Lehrerbildungsforschung auf Daten angewiesen, die klar abgrenzbare Systeme möglichst breit abbilden. Es liegen demzufolge Studien auf Länderebene bzw. im Idealfall ländervergleichende Studien nahe, da die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland den einzelnen Bundesländern obliegt. Nur durch den Einbezug möglichst vieler Ausbildungsstandorte innerhalb eines Bundeslandes bzw. in verschiedenen Bundesländern kann ein realistisches Bild der Lehrerbildung gezeichnet werden. Wir haben uns für eine Untersuchung von verschiedenen Hochschulstandorten in einem Bundesland (Baden-Württemberg) entschieden, da hier tendenziell ein in sich geschlossenes Lehrerbildungssystem vorliegt, so dass Varianzen auf Effekte im System, nicht auf Effekte zwischen unterschiedlichen Systemen bezogen werden müssen.

Auch innerhalb dieses länderbezogenen Lehrerbildungssystems bestehen freilich Unterschiede hinsichtlich der Institutionen, die für die Ausbildung in den einzelnen Lehrämtern zuständig sind. Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg ist im bundesdeutschen Vergleich durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass Lehrerinnen für die Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für die Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen, Lehrer für Gymnasien und berufliche Schulen an Universitäten ausgebildet werden. Die Ausbildungsgänge an diesen Institutionen sind im Hinblick auf die fachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Anteile deutlich voneinander unterschieden, so dass es möglich ist, beide Institutionen im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Inhalte, Formen und Strukturen für die künftigen Lehrkräfte miteinander zu vergleichen. Darüber hinaus bestehen zwischen den Institutionen Unterschiede in der Umsetzung der geltenden Rahmenordnungen in Lehrplanungen und -veranstaltungen.

Zu diesem in Deutschland so nur in Baden-Württemberg zu findenden Lehrerbildungssystem sind bislang kaum empirische Untersuchungen verfügbar. Die wenigen vorliegenden Studien haben einen stark institutionellen Fokus und beschäftigen sich mit

Einzelaspekten wie der Evaluation eines Praxismodells im Studium (vgl. Barthold/Küster/Müller 2006), der Reform des Vorbereitungsdienstes an Gymnasien (vgl. Schnaitmann 2006), der subjektiven Einschätzung des Kompetenzerwerbs an drei Pädagogischen Hochschulen (vgl. Rauin/Meier 2007) oder dem Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen (vgl. Lipowsky 2003). Derzeit fehlen also insbesondere breit angelegte Studien, die es erlauben, verschiedene Facetten des komplexen Systems Lehrerbildung gleichzeitig zu beleuchten und zu klären, welche Aspekte für eine professionelle Entwicklung im Lehramt überhaupt entscheidend sind und wie diese miteinander interagieren. Dabei ist gerade der Vergleich von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern, die zwei (zumindest äußerlich) stark unterschiedliche Lehrerbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen und Universitäten) im selben bildungsadministrativen Kontext durchlaufen, nicht nur regional von Bedeutung. Die hier institutionell abbildbaren Unterschiede sind in anderer, aber vergleichbarer Form auch in weiteren Bundesländern zu erwarten, da sich die Studiengänge für die verschiedenen Lehrämter in der Regel hinsichtlich der Dauer und der Anteile der Ausbildungskomponenten unterscheiden, auch wenn sie an der Universität platziert sind.

Ein zentrales Defizit besteht außerdem hinsichtlich der Rahmenbedingungen der jeweiligen Studiengänge, die in der Regel nicht ausreichend in die Analysen einbezogen, sondern eher als allgemeiner Kenntnisstand vorausgesetzt werden. Die strukturellen und inhaltlichen Vorgaben durch institutionelle Gliederungen und durch Prüfungsordnungen werden zwar vielfach in allgemeinen Überblicken (vgl. Bellenberg/Thierack 2003; Horn/Wigger/Züchner 2004, 2008), jedoch nur selten in den empirischen Studien zur Lehrerbildung thematisiert. Dies gilt sowohl für die Ebene der strukturellen und institutionellen Vorgaben (jeweilige Landesregelungen für die Lehramtsstudiengänge, institutionelle Formen) als auch für die Konkretisierungen dieser Rahmenregelungen an den Lehrerbildungseinrichtungen vor Ort (Umsetzung in Lehrangebote, Sicherstellung der nötigen Lehrinhalte und Koordination der verschiedenen Ausbildungsbestandteile) sowie für die Rezeption dieser Angebote durch die Studierenden (welche Lehrveranstaltungen werden wann absolviert, wie organisieren und koordinieren Studierende ihr Studium in den Fächern und den anderen Komponenten des Lehramtsstudiums). Zu solchen Fragen der curricularen Abstimmung (vgl. Abel 2006b), der wahrgenommenen Ausbildungsrealität (vgl. Oser/Oelkers 2001) oder des Umgangs mit der eigenen Studienzeit (vgl. Lüders/Eisenacher/Pleißmann 2006) finden sich nur wenige Vorarbeiten. Ähnliches gilt für die Beziehung von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik. Erste Ansätze zu einer Verhältnisbestimmung finden sich allenfalls in den Arbeiten der CoActiv-Gruppe oder in Beiträgen zur Bildungsstandard-Debatte außerhalb der Kernfächer (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 2008, H. 2).

Da sich ein Großteil der Lehrerbildung in den Fächern vollzieht, ist auch von einem starken Einfluss der Fächer und Fachdidaktiken auf die Ausbildung insgesamt auszugehen. Ein Einbezug fachspezifischer Variablen und fachdidaktischer Expertise ist daher unerlässlich. Der Schwerpunkt unserer Studie liegt auf den Lehramtsfächern Mathematik und Religion, die sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten studiert werden können, allerdings unter differenten Rahmenbedingungen

und mit unterschiedlichen Vorgaben. Diese Rahmenbedingungen und Vorgaben sowie ihre Umsetzung in die Praxis der Ausbildung an den jeweiligen Institutionen werden untersucht und die Studierenden nach deren subjektiver Einschätzung ihrer Ausbildung befragt. Die Unterschiede zwischen den Fächern versprechen Erkenntnisse, die zumindest über den häufig allein beachteten Bereich nur eines einzelnen Faches bzw. dessen Didaktik hinausweisen.

In unserem Vorhaben werden die verschiedenen dargestellten Facetten durch ein integratives Vorgehen in den Blick genommen. *Ziel* ist eine längsschnittliche und vergleichende *Identifikation von Veränderungen in der professionellen Entwicklung* künftiger Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung und bis hinein in den Beruf im Kontext der *Rahmenbedingungen (Angebotsseite)* der Ausbildung.

Leitend für die Untersuchungen sind folgende Überlegungen:

- Die Organisation und Struktur verschiedener Lehrerbildungsinstitutionen und das Ausbildungsangebot haben einen Einfluss auf den Ausbildungsverlauf sowie den Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen und bringen damit verschiedene Lehrkräfte hervor.
- Bereits mitgebrachte Voraussetzungen oder biografische Erfahrungen während der Ausbildung führen zu erheblichen nicht-institutionalisierten Einflüssen auf den Entwicklungsverlauf der Auszubildenden.

Das Projekt geht damit zwei zentralen *Fragestellungen* nach, die in zwei miteinander verknüpften Teilprojekten bearbeitet werden:

- Zu welchem tatsächlichen Angebot führen die rechtlichen, strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung im Blick auf den Zusammenhang zwischen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen bzw. -angeboten?
- Wie ist die Wahrnehmung der jeweiligen Rahmenbedingungen und Angebote durch die Studierenden vor dem Hintergrund ihrer mitgebrachten Voraussetzungen und unter Berücksichtigung von Selbst- und Fremdeinschätzungen?

Die bislang erhobenen empirischen Daten zur baden-württembergischen Lehrerbildung geben ausschließlich über die Sicht der Abnehmerinnen und Abnehmer der Ausbildung, die Lehramtsstudierenden selbst, Auskunft. Völlig unklar ist, wie es sich mit der Angebotsseite, den Ausbilderinnen und Ausbildern (Dozierende und Praxisbetreuende, Lehrbeauftragte an den Studienseminaren oder Mentoren in den Schulen) verhält. Über eine gelingende oder scheiternde Lehrerbildung kann nur sinnvoll geurteilt werden, wenn das Angebot und die Nutzung des Angebots wechselseitig ins Verhältnis gesetzt werden können. Daher ist es im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells (vgl. Shuell 1996; Fend 2002; Helmke 2004; Baumert/Kunter 2006) notwendig zu analysieren, auf welche Lernangebote die Studierenden überhaupt zugreifen konnten (Analyse von Lehrerbildungsverordnungen, Prüfungs- und Studienordnungen) und welche Angebote sie zu ei-

nem bestimmten Zeitpunkt ihrer Ausbildung tatsächlich wahrgenommen haben (Befragung der Studierenden). Erst im Wissen um das, was Studierenden tatsächlich als Lernangebot gemacht wurde, kann ein möglicher Zuwachs an (berufsspezifischen) Kompetenzen sinnvoll als Ergebnis der Ausbildung interpretiert werden. Um zusätzlich zu prüfen, ob die existierenden Lehrangebote überhaupt der Angebotsstruktur und den einzelnen Anforderungen der Prüfungs- und Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen entsprechen, muss eine Rückkopplung mit den Ausbildenden erfolgen (Befragung). Kompetenzzuwächse können also nur unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Angebot und Nutzung interpretiert werden. Es erscheint daher unbegründet bzw. falsch, eine schlechte Lehrerbildung voreilig und ausschließlich der Angebotsseite *oder* der Abnehmerseite anzulasten. Kurzschlüssig erscheint vor diesem Hintergrund im Übrigen auch die in Politik und Öffentlichkeit zu findende Argumentation, das allenfalls durchschnittliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien der gegenwärtigen Lehrerbildung anzulasten, werden diese Kinder und Jugendlichen doch mehrheitlich von Lehrkräften unterrichtet, deren Ausbildung viele Jahre – wenn nicht Jahrzehnte – zurück liegt. Die zahlreichen Reformmaßnahmen in der Lehrerbildung bleiben in einer solchen Argumentation ausgeblendet.

Bei der Datenerhebung werden quantitative und qualitative Zugänge genutzt. Die quantitativen Daten werden durch standardisierte Fragebögen (zumeist 7-stufige Likert-Skalen) in einem kombinierten Online- und paper-pencil-Verfahren erhoben. Zur Operationalisierung werden weitgehend Skalen herangezogen, die bereits in anderen Studien validiert wurden. Dadurch ergibt sich ein zusätzliches Vergleichspotenzial zwischen verschiedenen Populationen. Außerdem wurde das eingesetzte Instrument (Selbstbilder) auf Grundlage eines Pretests unter Lehramtsstudierenden der Universität Tübingen optimiert. Weiterhin wurden bislang 16 halboffene Interviews (Dauer: 30–45 Minuten) an vier Standorten geführt. Die interviewten Personen wurden nach Vorlage der ersten quantitativen Daten kontrastiv (Standort, Lehramt, Fächerkombination, Geschlecht, Alter) ausgewählt. Nach der Transkription der Interviews werden diese inhaltsanalytisch ausgewertet.

Neben demografischen Informationen und Angaben zur Studiensituation wurden ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt (t_1) erhoben: Soziale Herkunft, Vorbildung, pädagogische Vorerfahrungen, soziales Engagement, schulische Biografie, finanzielle Situation, eigene Schulerfahrung (Unterrichts-, Klassen- und Schulklima), Schulleistung (Abiturnoten), elterliches Erziehungsverhalten, Verhältnis zu den Eltern, Studien- und Berufswahlmotivation, Berufswahlreife sowie Fachwahlmotivation (Mathematik/Religion). Erste Auswertungen dieser Daten zeigen etwa, dass nicht-institutionalisierte Erlebnisse (eigene Schulerfahrung, Erziehung im Elternhaus usw.) erheblichen Einfluss auf die professionelle Entwicklung im Lehramt haben können. Hierzu gehören z.B. auch pädagogische Vorerfahrungen aus der Kinder- und Jugendarbeit, Nachhilfe oder Übungsleitung.

3. Die Einschätzung der Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten bei Erstsemestern – Ergebnisse und Diskussion

Die bislang vorliegenden Daten stammen von 510 Studierenden der Grund-/Haupt-, Real- und Sonderschullehrämter sowie der Gymnasiallehrämter in Baden-Württemberg an acht Hochschulstandorten (alle sechs Pädagogischen Hochschulen sowie die Universitäten Heidelberg und Tübingen), die im Wintersemester 2007/2008 ihr Lehramtsstudium aufgenommen haben. Die Beteiligungsquote liegt gemessen an allen Erstsemestern, die an den acht Hochschulen ein Lehramtsstudium aufgenommen haben, bei 11,9%. Zwar kann für Baden-Württemberg keine Repräsentativität beansprucht werden, die Daten sind aber vor dem Hintergrund der oftmals geringeren Stichprobenumfänge und der meist auf einen einzelnen Standort beschränkten Erhebungen in der Lehrerbildungsforschung gewichtig. Der Frauenanteil unter den Befragten beträgt 83,3%, der Altersschnitt liegt bei 21,2 Jahren (Altersspanne: 18 bis 45). Aufgrund des bewusst früh gewählten Befragungszeitpunktes sind die berichteten Ergebnisse als *Sicht der Studienanfänger* im Lehramt zu interpretieren.

An dieser Stelle sollen Selbstbild-Daten aus der ersten Erhebungswelle berichtet werden: Welche Bedeutungszuschreibung erfahren die einzelnen Ausbildungsbestandteile des Lehramts aus Sicht von Studienanfängerinnen und -anfängern? Dazu wurde um eine Einschätzung der Bedeutung der verschiedenen Ausbildungskomponenten (fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und bildungswissenschaftliches Studium, schulpraktische Studien, Vorbereitungsdienst sowie berufsbegleitende Unterstützung in der Berufseinstiegsphase) gebeten. Im Folgenden werden wir die Ergebnisse für die Befragten insgesamt sowie entlang zentraler Unterscheidungskriterien (Lehrämter, Hochschulen, Geschlecht, Fächer) vorstellen, wobei vorab gesagt werden kann, dass keine signifikanten Unterschiede nach dem Alter und der Sozialschichtzugehörigkeit erkennbar sind.

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse im Überblick. Auffällig sind zunächst die insgesamt hohen Itemmittelwerte, die angesichts der Bedeutungsfrage aber nicht überraschen und auch aus anderen Untersuchungen bekannt sind (vgl. Oser/Oelkers 2001). Es liegt nahe, dass die Studierenden allen Ausbildungskomponenten eine relativ hohe Bedeutung zu-messen. Trotz dieser erwarteten Deckeneffekte, die auch als Ausdruck der Hoffnung der Erstsemester auf eine beruflich qualifizierende eigene Ausbildung gelesen werden können, ergeben sich hoch-signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Komponenten (t-Test: $p < .001$). Bereits im ersten Semester erachten die Lehramtsstudierenden die berufspraktischen Anteile ihrer Ausbildung als am Wichtigsten. Die Schulpraktika ($M = 6.69$) liegen dabei vielleicht aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zur gegenwärtigen Situation der Studierenden in ihrer Bedeutung noch vor dem Vorbereitungsdienst ($M = 6.55$). Die immer wieder eingeforderte Stärkung der dritten Phase (vgl. Terhart 2001) durch Supervision oder Entlastung der Junglehrerschaft wird von den Neuimmatrikulierten ebenfalls hoch bedeutsam eingeschätzt ($M = 6.36$). Allen Elementen der ersten Phase wird hingegen eine signifikant geringere Bedeutung zugemessen. Das didaktisch-methodische Studium ($M = 6.35$) liegt noch auf dem Niveau der berufsbegleitenden Unterstützung, das bildungswissenschaftliche Studium schon deutlich dahinter

Item	fachwissen- schaftliches Studium in den Unterrichtsfächern			didaktisch- methodisches Studium in den Unterrichtsfächern			bildungs- wissenschaftliches Studium			Schulpraktika			Vorbereitungs- dienst (Referendariat)			berufsbegleitende Unterstützung in der Berufsein- stiegsphase			
	M	SD	η^2	M	SD	η^2	M	SD	η^2	M	SD	η^2	M	SD	η^2	M	SD	η^2	
gesamt	5.60	1.30	–	6.35	0.84	–	6.15	1.08	–	6.69	0.71	–	6.55	0.85	–	6.36	0.85	–	
	GH	5.51	1.22	.037	6.50	0.70	.022	6.38	0.91	.032	6.84	0.48	.051	6.64	0.75	.017	6.39	0.83	.010
	RS	5.78	1.23	***	6.26	0.88	*	5.94	1.15	**	6.67	0.72	***	6.60	0.65	*	6.40	0.78	
	GY	5.83	1.35		6.22	0.96		6.03	1.15		6.46	0.96		6.38	1.09		6.24	0.96	
	SP	5.00	1.34		6.36	0.83		5.96	1.16		6.76	0.43		6.54	0.68		6.50	0.68	
Hochschule/Standort	PH	5.51	1.26	.013	6.41	0.78	.010	6.20	1.04	.005	6.78	0.55	.043	6.62	0.71	.016	6.41	0.79	.008
	UN	5.83	1.35	*	6.22	0.96	*	6.03	1.15		6.46	0.96	***	6.38	1.09	**	6.24	0.96	*
	FR	5.70	1.20	.020	6.48	0.64	.017	6.41	0.97	.030	6.89	0.42	.049	6.59	0.64	.031	6.11	0.97	.023
	HD	5.44	1.34		6.35	0.84		6.09	0.98	*	6.74	0.54	**	6.62	0.65	*	6.41	0.69	
	KA	5.57	1.14		6.50	0.75		6.45	0.81		6.75	0.63		6.70	0.70		6.42	0.91	
	LB	5.24	1.30		6.52	0.55		5.98	1.20		6.90	0.30		6.71	0.55		6.62	0.54	
	SG	5.58	1.19		6.31	0.90		6.40	0.85		6.81	0.66		6.54	0.85		6.37	0.89	
	WG	5.65	1.31		6.42	0.79		5.93	1.40		6.72	0.59		6.51	0.86		6.42	0.82	
	HB	5.87	1.22		6.27	0.86		6.09	0.97		6.47	0.79		6.62	0.91		6.16	1.09	
	TÜ	5.81	1.41		6.20	1.01		6.00	1.23		6.46	1.03		6.28	1.15		6.28	0.89	
FA	MA	5.25	1.47	.031	6.39	0.82	.001	5.98	1.16	.011	6.66	0.75	.005	6.60	0.75	.000	6.31	0.85	.000
	RE	5.72	1.17	**	6.34	0.85		6.21	1.04		6.75	0.57		6.58	0.81		6.34	0.88	
GF	w	5.62	1.27	.001	6.42	0.77	.031	6.27	0.94	.066	6.78	0.53	.088	6.64	0.70	.067	6.43	0.78	.041
	m	5.53	1.41		6.01	1.08	***	5.51	1.47	***	6.20	1.20	***	6.04	1.29	***	5.96	1.07	***
* p < .05; ** p < .01; *** p < .001 (ANOVA)																			
Frage: Für wie wichtig erachten Sie die folgenden Ausbildungsanteile? (Skala: 1 = nicht wichtig; 7 = sehr wichtig)																			
Kennwerte: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; η^2 = Eta-Quadrat																			
Abkürzungen: GH = Grund-/Hauptschule; RS = Realschule; GY = Gymnasium; SP = Sonderpädagogik; PH = Pädagogische Hochschule;																			
UN = Universität; FR = PH Freiburg; HD = PH Heidelberg; KA = PH Karlsruhe; LB = PH Ludwigsburg; SG = PH Schwäbisch Gmünd; WG = PH																			
Weingarten; HB = UNI Heidelberg; TÜ = UNI Tübingen; FA = Fach; GE = Geschlecht; MA = Mathematik; RE = Religion; w = weiblich; m = männlich.																			

Tab. 1: Ausbildungskomponenten nach Lehramt, Hochschule, Fach und Geschlecht

($M = 6.15$). Schlusslicht hinsichtlich seiner Bedeutung für die Ausbildung ist aus Sicht der Studierenden aber das fachwissenschaftliche Studium in den Unterrichtsfächern ($M = 5.60$). Die relative Geringschätzung erziehungswissenschaftlicher Studien durch Lehramtsstudierende ist nicht unerwartet, insbesondere seitens Studierender des Gymnasiallehramts (vgl. Schadt-Krämer 1992; Reintjes 2007). Überraschend ist aber insbesondere, dass die Beobachtung der geringen Bedeutungszumessung an das fachwissenschaftliche Studium selbst unter den Gymnasialstudierenden gilt, wenngleich die Differenzen in der Einschätzung der Bedeutsamkeit zwischen den einzelnen Bestandteilen des Studiums hier geringer ausfallen.

Ein *Vergleich der Lehrämter* erlaubt weitere Unterscheidungen. Es sind gerade die insgesamt als sehr wichtig erachteten Schulpraktika und das als am wenigsten bedeutsam erachtete fachwissenschaftliche Studium, entlang derer sich die Einschätzungen der Studierenden in den verschiedenen Lehrämtern hoch-signifikant unterscheiden. Mit zunehmendem Alter der im späteren Lehrerberuf zu erwartenden Schülerklientel (Primarstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) nimmt die Bedeutsamkeit der Schulpraktika in der Einschätzung der Erstsemester ab. Zugleich steigt die Wertschätzung des fachwissenschaftlichen Studiums an. Auch dem didaktisch-methodischen sowie dem bildungswissenschaftlichen Studium wird die höchste Bedeutsamkeit von den Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden zugeschrieben. Insgesamt verweist der Lehramtsvergleich auf verschiedene Erwartungen der Studierenden in den einzelnen Lehrämtern hinsichtlich ihres Studiums, die insbesondere zwischen Grund-/Hauptschullehramtsstudierenden und künftigen Gymnasiallehrkräften deutlich werden. Für letztere sind die einzelnen Ausbildungskomponenten weitgehend gleichgewichtig, während erstere den praktischen Studienanteilen eine weit größere Bedeutung zuschreiben.

Diesen Befund stützt auch der direkte Vergleich zwischen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, der nur hinsichtlich der Schulpraktika deutliche Unterschiede zeigt. Auch *zwischen den einzelnen Hochschulen/Standorten* sind die Praktika das deutlichste Differenzierungsmerkmal. Im *Fächervergleich* wird das fachwissenschaftliche Studium von Studierenden, die das Fach Religion belegt haben, als deutlich wichtiger eingeschätzt als von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen im Fach Mathematik, die sogar unter dem Gesamtdurchschnitt liegen. Offensichtlich messen die Religionsstudierenden einer soliden theologischen Ausbildung eine hohe Bedeutung zu. Vermutlich sehen sie selbst ihre wissenschaftlich-theologischen Defizite, während besonders an den Pädagogischen Hochschulen die eigenen fachlichen Vorkenntnisse im Fach Mathematik häufig als weitgehend ausreichend für die Unterrichtsarbeit in Primar- und Sekundarstufe I erachtet werden.

Weiterhin zeigen sich erhebliche *geschlechtsspezifische* Abhängigkeiten der Bedeutungszuschreibungen. Einzig hinsichtlich der Wichtigkeit des fachwissenschaftlichen Studiums liegen Studentinnen und Studenten gleich auf. Weibliche Studierende messen allen anderen Ausbildungsbestandteilen eine wesentlich höhere Bedeutung zu. Besonders deutlich wird dies bezüglich der Schulpraktika, des Vorbereitungsdienstes sowie des bildungswissenschaftlichen Studiums. Nicht deterministisch, aber immer noch substantiell sind diese Unterschiede in Hinsicht auf die Berufseinstiegsphase und das didak-

tisch-methodische Studium zu beobachten. Wahrscheinlich schreiben künftige Lehrerinnen ihrer Ausbildung ein insgesamt größeres Potenzial für die Berufsvorbereitung zu, während die werdenden Lehrer sich eher auf ihre bereits mitgebrachten Kompetenzen stützen. Diese Geschlechterspezifik bei der Bedeutungszumessung der Lehrerbildung für die eigene professionelle Entwicklung wird vermutlich erhebliche Konsequenzen für die Studienberatung, den Umgang mit eigenen Schwächen in Prüfungssituationen und den Studienverlauf insgesamt haben. Es muss in weiteren Analysen des vorliegenden Datensatzes geklärt werden, wie sich etwa die konkrete Gestaltung des Studienalltags durch die Studierenden in Abhängigkeit vom Geschlecht vollzieht.

Nicht zuletzt konnte durch den Einbezug von Zahnmedizin-Studierenden bis zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung eine Stichprobe ($N = 61$) generiert werden, die professionsspezifische Vergleiche zulässt. Da sich der Ausbildungsverlauf von Zahnmedizinern der Lehrerbildung nicht gegenüberstellen lässt, wurde nach der Bedeutsamkeit von drei Ausbildungskomponenten gefragt, die einen niedrigschwelligen Vergleich möglich machen: fachwissenschaftliches Studium, praktische Studienanteile und Unterstützung in der Berufseinstiegsphase (vgl. Tabelle 2).

Ausbildungskomponente	M_{ZA}	SD_{ZA}	M_{LA}	SD_{LA}
fachwissenschaftliches Studium	5.93	1.17	5.60	1.30
praktische Studienanteile	6.75	0.47	6.69	0.71
berufsbegleitende Unterstützung in der Berufseinstiegsphase	6.26	0.98	6.36	0.85
<i>Frage:</i> Für wie wichtig erachten Sie die folgenden Ausbildungsanteile? (Skala: 1 = nicht wichtig; 7 = sehr wichtig) <i>Kennwerte:</i> M_{ZA} = Mittelwert Zahnmedizin; SD_{ZA} = Standardabweichung Zahnmedizin; M_{LA} = Mittelwert Lehramt; SD_{LA} = Standardabweichung Lehramt				

Tab. 2: Ausbildungskomponenten im Vergleich zwischen Lehramt und Zahnmedizin ($N = 535$)

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergibt bezüglich der drei Items keine signifikanten Mittelwertunterschiede. So beurteilen die Zahnmedizin-Studierenden im Vergleich mit den Lehramtsstudierenden das fachwissenschaftliche Studium und die praktischen Studienanteile zwar tendenziell als wichtiger, eine statistische Gewähr für diese Differenzen besteht aber nicht. Dies gilt auch für die Beobachtung, dass Lehramtsstudierende der Unterstützung in der Berufseinstiegsphase eine geringfügig höhere Bedeutung zuschreiben. Damit wird ersichtlich, dass die geringere Wichtigkeit, die Lehramtsstudierende ihrer fachwissenschaftlichen Ausbildung zu Beginn ihres Studiums zuschreiben, kein lehramtsspezifisches Urteil ist. Auch künftige Zahnmediziner sehen praktische Studienanteile generell als wichtiger an. Dieses Ergebnis überrascht insofern nicht, als Zahnmedizin-Studierende von Beginn ihres Studiums an zahlreiche praktische Übungen absolvieren müssen und gerade das Bestehen dieser Praxiskurse weitgehend über

den Erfolg des Studiums entscheidet. Damit sind Studierende des Lehramts und der Zahnmedizin gleichermaßen bereits in der Studieneingangsphase vom Berufsbild her geprägt, das in beiden Fällen stark mit dem praktischen Handeln assoziiert wird.

Aufschlussreich ist weiterhin ein Blick auf die Item-Interkorrelationen (vgl. Tabelle 3). Aus ihnen gehen Anhaltspunkte hervor, wie die Studierenden die curriculare Abstimmung, also eine angemessene Verzahnung der einzelnen Ausbildungsbestandteile und deren Gewichtung untereinander, einschätzen. Das fachwissenschaftliche Studium wird demnach allenfalls in einem schwachen Zusammenhang mit dem didaktisch-methodischen Studium gesehen. Letzteres hingegen zeigt Bezüge zur Wichtigkeit aller anderen Ausbildungskomponenten, insbesondere zum bildungswissenschaftlichen Studium – und jenes wiederum zu den Schulpraktika. Die stärkste Korrelation besteht erwartungsgemäß zwischen Schulpraktika und Vorbereitungsdienst. Die berufsbegleitende Unterstützung in den Berufseinstiegsjahren steht in leichtem Zusammenhang mit den anderen Komponenten. Ausnahme ist hier wiederum das fachwissenschaftliche Studium, dem offensichtlich keine Bedeutung für den Berufseinstieg zugemessen wird.

Item-Interkorrelationen	didaktisch-method. Studium	bildungswiss. Studium	Schulpraktika	Vorbereitungsdienst	berufsbegleitende Unterstützung
fachwissenschaftliches Studium	.195**	.079	-.044	-.018	.065
didaktisch-methodisches Studium		.410**	.299**	.229**	.261**
bildungswissenschaftliches Studium			.305**	.219**	.216**
Schulpraktikum/Schulpraktika				.450**	.284**
Vorbereitungsdienst (Referendariat)					.269**
** p < .01; zweiseitige Signifikanzprüfung; Pearson-Korrelationen					

Tab. 3: Item-Interkorrelationen zu den Ausbildungskomponenten

Insgesamt erfährt damit der fachwissenschaftliche Studienanteil gegenüber allen anderen Ausbildungskomponenten durch die Erstsemester eine geringere Wertschätzung. Er wird als weitgehend unabhängig von den anderen Bestandteilen gesehen. Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt die oben bereits vorgestellte GLANZ-Studie. Die befragten Grundschullehramtsstudierenden erleben die Studienanteile nicht als kumulative Einheit, sondern sehen die Ausbildungsteile weitgehend unverknüpft nebeneinander. *Inhaltliche* Abstimmungen werden von 71% der Befragten kaum oder nicht wahrgenommen, insbesondere nicht zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. Abel 2006b, S. 34). Eine Clusteranalyse zeigt weiterhin, dass eine *zeitliche* Abstimmung als notwendige aber nicht hinreichende Voraussetzung für das Erkennen eines inhaltlichen Zusammenhangs gesehen werden kann: Die zeitliche Abstimmung wichtiger Lehrveranstaltungen sehen nur 40% der Befragten als ausreichend an (vgl. Abel 2006b, S. 37).

Insgesamt sind die GLANZ-Ergebnisse freilich nur eingeschränkt nutzbar, sind sie doch auf das Studium an nur einem Hochschulstandort und dort auf eine sehr kleine Stichprobe ($N = 42$) beschränkt.

Studien zur Lehrerbildung ist in der Regel eine positive Selektion ihrer Stichproben zu unterstellen. So ist auch in unserem Fall davon auszugehen, dass sich gerade die stark intrinsisch motivierten Lehramtsstudierenden an der ELKiR-Studie beteiligen. Wer das Berufsbild Lehrerin und Lehrer im Zentrum der eigenen Studien- und Berufswahlentscheidung sieht, wird in aller Regel auch bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungskomponenten eine höhere Bedeutung zumessen. Für diese Studierenden steht die pädagogische Ausbildung im Vordergrund. Daher gewinnen die referierten Ergebnisse erst im längsschnittlichen Vergleich ihre volle Bedeutung. Zugleich wird deutlich, dass Daten zur Einschätzung der Bedeutsamkeit von Ausbildungsbestandteilen mit anderen Informationen, etwa zur Studien- und Berufswahlmotivation, in Verbindung gebracht werden müssen. Bereits in der ersten Erhebungswelle wurden daher zahlreiche weitere Daten erfasst. Eine zweite Erhebungswelle wurde im Frühjahr 2009 durchgeführt. Die Daten ($N = 415$) werden derzeit ausgewertet.

Fachwissenschaftlichem Wissen wird, so kann man zusammenfassen, offensichtlich von Studienanfängerinnen und -anfängern nur wenig Anschlussfähigkeit an die anderen Teile des Studiums bzw. keine unterstützend-erleichternde Funktion für den Berufseinstieg und die Berufsausübung zugetraut. Stattdessen wird allen berufspraktischen Anteilen noch vor dem didaktisch-methodischen und bildungswissenschaftlichen Studium eine hohe Bedeutung zugemessen. Vereinfacht gesagt: Erstsemester im Lehramt denken „von der Praxis her“. Alles was in der Ausbildung unmittelbar mit dem Berufsbild und den eigenen Vorstellungen von der Unterrichtstätigkeit zu tun hat, wird auch als besonders bedeutsam für die Ausbildung selbst angesehen. Entscheidend wird sein, ob sich eine solche Sicht auf die Lehrerbildung bei ihren Adressaten im Laufe der Ausbildung ändert und der Fachwissenschaft etwa im Rahmen des ersten Staatsexamens eine stärkere Bedeutung zugemessen wird. Vorläufige Längsschnittdaten zeigen etwa, dass die bildungswissenschaftliche Ausbildungskomponente zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine signifikant geringere Bedeutsamkeitszuschreibung erfährt als im ersten Semester.

Zu Studienbeginn können die Lehramtsstudierenden die Bedeutsamkeit der Ausbildungskomponenten freilich nicht abschließend bewerten. Für die vorliegende Stichprobe gilt jedoch, dass bereits die Erstsemester der zweiten und dritten Phase der Ausbildung, also dem Referendariat und dem Berufseinstieg, eine höhere Bedeutung zuschreiben als der ersten Phase des Studiums, in der sie sich selbst gegenwärtig befinden. Daher sind alle studienvorbereitenden Beratungsangebote in der Schule, aber auch die Hochschulen selbst hinsichtlich ihrer Informationsorgane sowie die Dozierenden in den Einführungsveranstaltungen gefragt, um den künftigen Lehrerinnen und Lehrern die Schwerpunkte und Funktionen der einzelnen Ausbildungsphasen transparent zu machen.

Literatur

- Abel, J. (2006a): Instrumentenhandbuch zum Projekt GLANZ. Bamberg: o.V.
- Abel, J. (2006b): Wie sehen Studierende die curriculare Abstimmung in der Grundschullehrerbildung? In: Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 30–43.
- Adler, J./Ball, D./Krainer, K./Lin, F.-L./Novotna, J. (2005): Reflections on an Emerging Field. Researching Mathematics Teacher Education. In: Educational Studies in Mathematics 60. S. 359–381.
- Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ballou, D./Podgursky, M. (2000): Reforming Teacher Preparation and Licensing. What is the Evidence? In: Teachers College Record 102, H. 1, S. 5–27.
- Barthold, R./Küster, R./Müller, K. (2006): KOPRA – Kompetenzentwicklung im Praxisjahr. Wirksamkeit des Modellversuches „Praxisjahr Biberach“. In: Hilligus, A.H./Rinkens, H.-D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: LIT, S. 383–390.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520.
- Bellenberg, G./Thierack, A. (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Biehl, P. (1986): Beruf: Religionslehrer. Neukirchen-Vluyn: Neukirchner.
- Biesinger, A./Münch, J./Schweitzer, F. (2008): Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht. Freiburg: Herder.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59–91.
- Blömeke, S. (2007): Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 13–36.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Brunner, M./Kunter, M./Krauss, S. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des CoActiv-Projekts. In: Prenzel, M./Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Münster: Waxmann, S. 54–82.
- Cochran-Smith, M./Fries, M.K. (2002): Sticks, Stones, and Ideology. The Discourse of Reform in Teacher Education. In: Educational Researcher 30, H. 6, S. 3–15.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K.M. (Hrsg.) (2005): Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Executive summary. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Cochran-Smith, M./Feiman-Nemser, S./McIntyre, J.D./Demers, K.E. (Hrsg.) (2008³): Handbook of Research on Teacher Education. New York: Routledge.
- Cramer, C. (2007): Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Kompetenz zur Selbstevaluation als Teil der Religionslehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59, S. 47–56.
- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. In: Education Policy Analysis Archives 8, No. 1.

- Darling-Hammond, L./Bransford, J. (Hrsg.) (2005): *Preparing Teachers for a Changing World. What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L./Holtzman, D.J./Gatlin, S.J./Heilig, J.V. (2005): *Does Teacher Education Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness.* In: *Education Policy Analysis Archives* 13, No. 42.
- EKD = Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2009): *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz.* Hannover: EKD.
- Enzner-Probst, B. (1988): *Zwischen Berufung und Beruf. Zur seelsorgerlichen Begleitung von Theologiestudierenden.* Frankfurt: P. Lang.
- Feige, A. (2007): *Religionsunterricht von morgen? Ostfildern: Schwabenverlag.*
- Feige, A./Dressler, B./Lukatis, W./Schöll, A. (2000): „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen.* Münster: LIT.
- Feige, A./Tzscheetzsch, W. (2005): *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Ostfildern: Kohlhammer.*
- Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebots-Nutzungs-Modells von Schulleistungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 16. S. 141–149.
- Frey, A. (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung.* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fürst, W./Neubauer, W. (Hrsg.) (2001): *Theologiestudierende im Berufswahlprozess.* Münster: LIT.
- Galluzzo, G.R./Craig, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In: Houston, R.W. (Hrsg.): *Handbook of research on teacher education.* New York: Elsevier, S. 599–616.
- Gehrmann, A. (2007): *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock.* In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation.* Münster: Waxmann, S. 85–102.
- Helmke, A. (2004³): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.* Seelze: Kallmeyer.
- Hilligus, A.H./Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2006): *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive.* Münster: LIT.
- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2004): *Neue Studiengänge – Strukturen und Inhalte.* In: Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15–38.
- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2008): *Standorte und Studiengänge.* In: Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008.* Opladen: Barbara Budrich, S. 19–40.
- Ingvarson, L./Beavis, A./Kleinhenz, E. (2007): *Factors affecting the Impact of Teacher Education Programmes on Teacher Preparedness. Implications for Accreditation Policy.* In: *European Journal of Teacher Education* 30. S. 351–381.
- KMK (Hrsg.) (2005): *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51. S. 280–290.
- Köhler, T.W./Schwaiger, B. (1996): *Wer studiert heute Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden. Eine Langzeitstudie.* Weinheim/Kampen: DSV/Kok.
- Larcher, S./Oelkers, J. (2004): *Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich.* In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wild, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.128–150.
- Lipowsky, F. (2003): *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lüders, M./Eisenacher, S./Pleißmann, S. (2006): Der Umgang mit Studienzeit. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 116–129.
- Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 149–163.
- Mayr, J. (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 151–168.
- Merzyn, G. (2004²): Lehrerbildung. Bilanz und Reformbedarf. Baltmannsweiler: Schneider.
- Oser, F./Oelkers, J. (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger.
- Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8.
- Rauin, U./Meier, U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster: Waxmann, S. 103–131.
- Reintjes, C. (2007): Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen. Münster: LIT.
- Schadt-Krämer, C. (1992): Pädagogik im Studium von Lehramtsstudenten. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schaefer, C. (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24. S. 65–88.
- Schnaitmann, G. (2006): Empirische Untersuchungen zum Vergleich des alten und neuen Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. In: Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 181–191.
- Schweitzer, F. (2007): Religionslehrerbildung nach PISA. Welche Standards und Kompetenzen brauchen wir? In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 59. S. 41–47.
- Schweitzer, F. (2006): Religionspädagogik. Gütersloh: Gütersloher.
- Seifried, J./Abel, J. (Hrsg.) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Seipp, B. (2003): Standards in der Lehrerbildung. Bochum: projekt verlag.
- Shuell, T.J. (1996): Teaching and learning in a classroom context. In: Berliner, R./Calfee, R.C. (Hrsg.): Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, S. 726–764.
- Simon, W. (2005): Theologische und kirchliche Positionen zur Reform der Religionslehrerbildung. In: Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. (Hrsg.): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster: LIT, S. 30–39.
- Spiegel, E. (2003): „Lehramt Theologie – das Studium kannste vergessen!“. Kevelaer: Butzon & Bercker.
- Tatto, M./Schwille, J./Ingvarson, L./Beavis, A. (2003): TEDS – Teacher Education and Development Study. Progress Report to the IEA General Assembly. o.O.: IEA.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel: Beltz.

- Terhart, E. (2003): Wirkungen von Lehrerbildung. Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, H. 3, S. 8–19.
- Townsend, T./Bates, R. (Hrsg.) (2007): Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change. Dordrecht: Springer.
- Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008), H. 2. Themenheft: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“.
- Ziebertz, H.-G. (1995): Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik. In: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hrsg.): Bilanz der Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos, S. 47–78.
- Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. (2005): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster: LIT.

Abstract: On the basis of a survey of research on teacher training during the first phase (university courses) and of the desiderata resulting from this, the authors present and discuss the specific approach of the study „The Development of Students in Teacher Training within the Context of Institutional Framework Conditions“ (ELKiR) as well as first results regarding the evaluation of the significance of different training components through students in teacher training in their first semester. The main focus is on the result that even students in their first semester perceive their course of studies mainly from the perspective of „the practice“, i.e. from the perspective of practical work experiences in schools and of the second phase of their training. The specialist components, in particular, but also subject-related didactical and educational-scientific components of their training, on the other hand, are thought to be of lesser importance.

Adresse der Autoren:

Dipl.-Päd. Colin Cramer, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Abteilung für Schulpädagogik, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen.

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen.

Prof. Dr. Friedrich Schweitzer, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen.